

大規模講義におけるアクティブラーニング(AL) の実践とその効果の考察

— 「経済学Ⅰ」の受講者220人を対象としたALの事例より—

中 野 謙

はじめに

中央教育審議会（以下「中教審」と略す）は、学習指導要領等の次期改訂において、学校教育にアクティブラーニング（以下「AL」と略す）を導入することを目指している。また、高大接続システム改革会議（以下「接続会議」と略す）は、「最終報告」において、大学入試センター試験に代わる新たな試験制度として、2020年度から「大学入学共通テスト」を導入すると通達している。これらは、知識の蓄積に偏重した受動的な教育を、多面的な能力を育むための「能動的な学修」へと転換することと、こうした教育を、初等教育から高等教育に至る一連の過程で、連続性をもって実施することを目的としている。

現在、これに呼応した高校や大学が「高大接続」や「高大連携」を担う部門を設置し、高大の教育現場において、ALを重視した接続性のあるカリキュラムの構築と、その教育水準を維持・担保するための入試制度改革に取り組んでいる。

本研究は、こうした変化の中で、受動的な学習になりがちな講義形式の授業において、その傾向が相対的に強い大規模講義（受講者の多い講義）を対象に、「能動的な学修」を促すための授業を組み立て、その効果の検証を行った。

1. アクティブラーニングの意義

中教審は、「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」において、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）や、そのための指導の方法等を充実させていく必要があります」と説く（中央教育審議会、2014）。その目的は「学力の3要素」を伸ばすための教育改革であり、その手法としてALを挙げている。ここで中教審が意味するALは、その文脈から、「課題解決型学習（Project Based Learning：PBL）」や「問題解決型学習（Problem Based Learning：

PBL）」（以下、双方を区別せず「PBL」と略す）の手法を用いたALを指していることは明らかである。

一方、接続会議は、「大学においては、カリキュラム構成の見直し、学生の能動的な学修を重視した指導方法の導入、学生の学修時間増加に向けた指導、学修成果に係る評価の充実などの取組も進められるようになってきている」と評価する一方、「こうした取組が実効性を持って進められているのは、現状では一部の大学にとどまっており、多くの大学においてはいまだ課題となっている」と指摘する（高大接続システム改革会議、2016：36）。ここで用いられている「能動的な学修」¹⁾という用語は、中教審が意味するALを指しており²⁾、すなわち、PBLを用いたALを意味している。

1) アクティブラーニングの定義

ALの定義については、拙稿（中野、2016：46-47）で整理を試みたとおり、「話して書いて、ある課題について考えて、といったような従来の一方通行的な伝統的な講義を少しでも改めて、その上で学生が能動的に行動して学習するようにしていくこと」（溝上、2013：280）と捉え、その内容を「一般的なAL」と「高次のAL」に区分する。この「一般的なAL」とは、「知識の定着・確認を目的とするもので、実験やドリル、小テスト等を行う授業」であり、「高次のAL」は、「専門知識を活用し課題解決を目的とするもの」（河合塾、2013：11）を意味する。この区分に基づき、本稿では、PBLを用いたALを「高次のAL」と位置付けている。

一方、この区分に従えば、接続会議が意味するALは「高次のAL」に当てはまり、「多くの大学においてはいまだ課題」とする指摘は、「PBLを用いたALの大学教育への導入が限定的」であることを問題視していることになる。

確かに、溝上（前掲2013）が指摘するように、「従来の一方通行的な伝統的な講義」は、受講者に画一的で受動的な学習を強いる反面、受講者の多寡に関わらず、比較的効率的に知識を伝授することができる。一方、PBLを用いた授業は、受講者の興味・関心に応じて手法やテーマを変えることで、能動的な学修を促す効果が期待できる反面、受講者の増加に伴って、ソフト面（担当教員の資質や大学側のサポート体制など）やハード面（設備や機材など）の制約が生じ、導入と運営の難易度が高まる。これらの特徴が、接続会議が指摘する「課題」につながっていると言える。

本研究では、この課題を克服するための方法として、受講者が多い大規模講義³⁾に高次のALを導入するための手法を考案し、その効果を検証した。

2) アクティブラーニングの目的と本研究の位置付け

「学力の3要素」は、「学校教育法」の第30条第2項に規定される、①基礎的な知識及び技能、②これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力、③主体的に学習に取り組む態度の3つを指す。教育課程企画特別部会（以下「教育部会」と略す）の「論点整理」は、授業にALを導入することで、この3点のうちの②（思考力、判断力、表現力等）が高まり、その過程で①（基礎的な知識と能力）が体系化されなが

ら身に付くと捉える(教育課程企画特別部会、2015:17)。また、ALの実践のためには③(学びに向かう力)を引き出すことが必要であり、そのために「実社会や実生活に関連した課題」、すなわちPBLなどによる動機付けが有効であるとする(同上:17)。

一方、ALの導入と推進においては、「ともすると本来の目的を見失い、特定の学習や指導の『型』に拘泥する事態を招きかねない」といった懸念もある(同上:17)。これに対して接続会議は、「教員一人一人が研究し工夫と実践を重ねていくことが重要であり、指導法を一定の型にはめ、教育の質の改善のための取組が、狭い意味での授業の方法や技術の改善に終始することのないように留意する必要がある」と勧告している(高大接続システム改革会議、2016:8)。

これらのことから、本研究は、AL型授業の見本を示すことではなく、大規模講義におけるPBLの効率的(授業担当者1人で行える、既存設備で行えるなど)で効果的(学習効果が高まる、能動的な学修が促されるなど)な実践方法とその効果を検証することに主眼を置き、今後、さらに効率的で効果的なALの方法を検討するための「叩き台」を得ることを目的とする。

他方、授業へのALの導入は、ファカルティ・ディベロップメント⁴⁾(以下「FD」と略す)や文部科学省が推進する各種事業(例えば、「大学教育再生加速プログラム(AP)」や「地(知)の拠点大学による地方創生推進事業(COC+)」など)の活動において、大学や学部の単位で取り組む事例が多い(例えば、中部地域大学グループ・東海Aチーム(2014)や私立大学情報教育協会(2016)など)。そのため、ソフト面とハード面の制約がある程度緩和することができることから、受講者数の多い授業にALを導入する際は、受講者を小クラスに分けることによって、ALの効果を高める方法を選択することが可能となる。

これに対して本研究は、こうした選択が不可能な状況でのALの導入に主眼を置く。すなわち、「ソフト面・ハード面の制約を緩和することができず、『大規模クラス』で『講義型の授業』を行わざるを得ない状況でもALを導入すること(PBLによって能動的な学修を促すこと)は可能か」という問を立て、その検証を試みた。したがって、本研究は筆者一人の力の及ぶ範囲で実施することを前提としている。

ちなみに、以下で使用するALという用語は、特に断らない限り、「高次のAL(PBLを用いたAL)」を意味する。

3) 先行研究に対する本研究の独自性

教育現場におけるALの事例は数多く、特に義務教育においては、教科ごとに手引き書や事例集が編纂されている(例えば中刈監修(2017)、菊池他(2017)、森田(2016)、小原(2017)など)。また、高等学校においても、英・国・数はもちろん、生物・物理・化学、日本史・世界史・地理、情報、家庭科、小論文、保健体育、書道などの科目でALの実施例が報告されている(小林他、2015)。これらは、学校ぐるみで取り組んだ「個別授業」の事例が多く、1クラスの受講者数が100名を超える事例は、筆者の調べが及ぶ範囲では見当たらなかった。

一方、大学教育の現場では、1クラスの受講者数が100人を超える授業は、決して珍しく

ない。しかし、大学においても、こうした授業にALを導入している事例は見当たらず（そもそも受講者数が示されている事例は少ない）、これに該当する事例はFDとして取り組まれている場合が多い。

例えば、神戸大学のESD（Education for Sustainable Development）コースの受講者数は150人と明記されているが、ESDコース自体が7学部の連携によって運営されており、これらの受講者は複数のクラス（「経済学部では30名」とあるが、経済学部は何クラス設定されているかは不明）に別れて所属している（溝上他編、2016：69-88）。この事例はカリキュラムが詳細に示されており、AL導入の好事例と言えるが、その手法を大規模な講義型の授業にそのまま適用することは困難である。

前述のとおり、本研究は、ALを実施するための環境や条件が整っていない中においても、それらの制約を可能な限り回避しつつ、大規模であるが故に「従来の一方通行的な伝統的な講義」になりがちな授業において、能動的な学修を促すことを目的としている。そこで、先行研究が示す少数クラスにおけるALの手法を組み合わせ、独自の方法の検証を試みた。

2. 方法

PBLの手法は、教室内で行うもの（討論やディベートなど）、教室外で行うもの（フィールドワークやサービスマーケティングなど）、両者を組み合わせるものなどがあり、また、教室外で行うものには、授業時間内に行うものや別の日時に振り替えて行うものなど、様々な方法で試みられている（事例集では小田編（2016）や永田・林（2016）など、方法論では井澤（2017）や安永他（2016）などが詳しい）。その中から、本研究では、「グループ討論」と「発表（プレゼンテーション）」を組み合わせる手法を選択した。その理由は、前述のとおり、受講者数の増加に伴って、ソフト面とハード面の双方でPBLの導入に制約が生じるためであり、こうした制約を回避しつつ大規模講義にALを導入できる現実的な手法として、グループ討論と結果の発表を組み合わせる授業を設定した。

この授業では、教員が授業のテーマに対して2回の講義を行い、それを踏まえて受講者が3回目の授業でグループ討論と発表を行う。この3回1セットの授業を、前期15回の授業で5セット行った⁵⁾。ちなみに、この授業のねらいは「高次のAL」であるため、各回のグループ討論は、その準備として行う2回の講義で学んだ「専門知識を活用し課題解決を目的とするもの」を想定している。ただし、「一般的なAL」を併用することで、この手法による高次のALが促進されると考えられるため、穴埋め問題を設定することで「知識の定着・確認」も同時に行った。

討論は5、6人のグループで行い、討論用の小教室を5、6グループごとに1室割り振った。討論時間は、教室の移動と「討論用紙」（詳細は後述）の作成も含めて60分とした。討論の結果は、各教室でグループごとに発表させ、その内容を他のグループに評価させ、教室ごとの順位（ランキング）を決める。各グループの発表時間は2分とし、発表内容の評価、コメントの記入、順位付けを含めた作業時間を20分とした。遵守事項として、授業終了の

10分前になったら、作業が終了していなくても中断して規定の教室(通常の授業を行う大教室)に戻ることを定めた。

一方、筆者一人で上記の方法によるPBLを実践するため、討論の様子やプレゼンテーションのすべてを観察することは不可能である。そこで、討論の内容をグループごとに討論用紙にまとめさせて授業終了後に回収し、これを教員用の成績評価資料とした。なお、各自の成績は、討論用紙の評価(教員による評価)20%、グループの順位(受講者による相互評価)20%、定期試験の点数60%の合計100%で評価する。

各討論の出席は、討論用紙に記されたグループメンバーの氏名によって確認する。その結果、1回目181人、2回目170人、3回目154人、4回目149人であった。5回目の討論は、授業で配付したレジュメの穴埋め問題をまとめた復習問題を討論用紙の代わりとして、グループワークによって復習をさせた。この問題用紙は定期試験の復習用に持ち帰らせたため、最終回の出席者数は集計していない。

討論のために確保した小教室は7つであったが、どの回も欠席者が生じたため、各討論で実際に使用した小教室の数は、1回目が6つであり、2回目以降は5つであった。

1) 分析対象

本研究で対象とした授業は「経済学I」であり、これは、1年生全員が受講する必修科目である。2016年度の受講者数は220人(再履修の2~4年生を含む)であり、最終的な欠格者(5回以上の欠席によって定期試験の受験資格を剥奪された者)は47人であった。したがって、最終回の授業が終了した時点で、分析対象となる受講者の総数は173人であった。

2) グループ編制

この授業は受講者が多いため、グループの定員を少なくするとグループ数が多くなって発表に時間がかかり、定員を多くするとグループの意見がまとめるにくくなることから、定員は6名とした。ただし、端数が出る場合のみ5名のグループを認めた。

グループ編制は、以下の手順で行った。まず、受講者同士で任意のペアを作らせ、その上で、他のペアを2つ選んで6人のグループを作らせた⁹⁾。また、グループ分けを実施する前に、「3分間でグループを作れなかった者は、教員がグループを指定する」と伝え、短時間でグループを作るように促した。

グループ編制が完了したら、教室の出口でグループごとに「討論用紙」と「投票用紙(相互評価用紙)」を渡ししながら、グループの番号と人数を確認する。グループの番号は、あらかじめ「討論用紙」と「投票用紙」に記載しておき、それを示しながら、各グループの全員に認識させる。

3) 教室の移動

事前に、討論に使用する小教室の割り振り(教室名とグループ番号を示す)と、討論・発表の方法を示した「手順書」を渡しおき、自らのグループに割り振られた小教室に移動させる。すべてのグループを送り出したら、各教室を回って、指定されたグループとそのメン

バーが全員揃っていることを確認する。欠席者が多いとグループの数が減るため、グループ数が2つ以下の教室は、他の教室へ併合した。

一方、各回の教室移動にかかった時間を次回の授業で発表し、移動時間の短縮が討論時間の拡大につながることを論じて、移動時間を短縮させるよう促した。

4) 時間の管理

前述の「手順書」に、小教室内で最も数が小さいグループが司会であることを示しておき、司会のグループに、討論・発表・投票（相互評価）の作業時間を管理させる。ただし、司会担当のグループに問題があったり、自発的に司会をしたい受講者がいたりした場合は、教室ごとに話し合っただけで自由に決めてよいとした。

また、授業終了の10分前になったら、作業が途中で中断して、規定の教室に戻ることを明記した。ただし、投票までの作業がすべて完了していない場合は成績評価に反映できない点は、書面だけでなく、授業内でも警告して、時間内にすべての作業を完了させなければならないことを認識させた。

一方、教室を巡回する際に、各教室の司会担当グループを確認し、討論・発表・投票の時間帯と共に、司会グループの番号を板書しておく。その際、規定の教室に戻る時間も明記しておく（「授業終了の10分前」ではなく、その「時間」を記す）。

5) 教室の巡回

各教室に正しいグループとメンバーが揃っていることを確認したら、すべての教室を適宜巡回しながら、討論の様子を観察する。その際、各グループに近づいて声をかけたり、討論の内容を聞いたりしていると、受講者からの質問が出やすくなるため、なるべく話を聞いて発問する。

発表の時間になったら、改めて各教室を順に巡り、任意の1グループを対象に、発表時間を計測する。その後、計測した発表時間と発表に対するコメントを伝え、司会担当のグループに、進め方の見本を示す。特に、発表が長引く場合は2分経過時に終了の合図を出し、30秒オーバーで発表を打ち切らせて、終了時間が伸びないように注意を促す。各グループの番号とメンバーは毎回変わるため（メンバー固定式ではない）、司会担当の受講者も毎回変わるから、必ず毎回見本を示す。

一方、授業終了の10分前になったら、すべての教室を確認して、残っている受講者に、すぐに作業をやめて規定の教室へ戻るよう指示する。このとき、机とイスの整頓、電気・エアコンの確認、ゴミの片付けを指示し、これらが行われていない教室を使用していたグループのすべてを授業後に残して注意を促す。これを繰り返すと、次第に、言われなくても実施するようになるため、最初の手間を惜しまないことが重要である。

6) 投票（相互評価）

投票は、自らのグループを含めた順位付け（ランキング）で行わせた。当初、自らのグループを含めるか否かを決めていなかったため、含めているグループとそうでないグループ

が混在し、採点時に混乱した。そのため、自らのグループを含めることで統一し、以後、含めていないものは、記入漏れで不利益を被ることを避けるため、これを1位に換算した⁷⁾。

相互評価のポイントは、発表内容の他に、教室の前に出て発表していること、発表時の声の大きさ(教室の最後列で十分に聞こえる声量)、発表時の姿勢(立ち方・目線・印象)の4点で評価させた。また、コメント欄を設けておき、各グループの発表に対するコメントを書かせることで、傾聴を促した。

投票の結果は教室ごとに集計し、次回の授業で、各グループのコメントと共に公表(レジュメにまとめて配布)した。配点は、各討論4点満点(全5回で計20点)であり、1位から順に4点、3点と減じるが、その下限を1点とし、これを参加点とすることで、0点は付けないこととした。

7) 終了の確認

すべての作業が終わったら、全員を規定の教室に集め、グループ1から順に、「討論用紙」と「投票用紙」を提出させる。このとき、投票用紙の順位に抜けがあると、その教室で作業を行ったすべてのグループの成績が変わってしまうため、順位に抜けがないか確認しながら回収することが重要である。

本研究においては、グループ数が最大で37となるため、この確認作業のために10分を確保した。受講者には、すべての確認が終わるまでは、チャイムが鳴っても解散しないことを、あらかじめ伝えておき、時間内に確認作業を終えられるように協力させた。

一方、討論終了後に規定の教室に戻らなかつたり、討論の途中で抜け出して帰ったりする学生がいるとの告発があったため、抜き打ちでグループ全員の点呼をとるなど、不正防止対策も行った⁸⁾。

8) 授業評価アンケート

最終回(15回目)の授業終了時に、この授業の効果を計るため、無記名のアンケートを実施した。アンケートの項目と結果は別表1から3のとおりであり、5段階の素点で評価してもらった。すなわち、素点5は「はい/そう思う」、素点3は「どちらとも言えない」、素点1は「いいえ/そう思わない」であり、素点4と2はその中間を表す。したがって、各設問に対して、平均値が素点5に近いほど肯定的、素点1に近いほど否定的な意見が多いことを示す。

アンケートの回答者は120人であり、うち、有効回答は104であった。有効回答の判定は、25問目と45問目に「すべての設問に正確に答えましたか」という項目を設け、この両方、あるいは片方を1と答えたものを除外した。

設問は45問であり、①授業全体に関する設問(問1~4)、②授業の工夫に関する設問(問5~14)、③教員に関する設問(問15~24)、④受講態度に関する設問(問26~35)、⑤受講者の成長に関する設問(問36~44)を設けた。ただし、③の教員に関する設問と④の受講態度に関する設問については、自らの授業運営を省みるための項目であるため、本稿の分析では捨象した。

また、アンケートの末尾に自由記述欄を設け、授業や教員に対する意見を記入させた。記述をした受講者は6人であり、その内容は別表4のとおりである。

別表1 アンケートの集計結果（受講者全体）

設問		平均値	5の数	4の数	3の数	2の数	1の数	回答数
1	授業に興味が持てましたか？	3.90	35	33	30	3	3	104
2	授業内容は就職活動や卒業後の社会生活に役立つと思いますか？	4.10	45	29	26	3	1	104
3	他者に勧めたいと思える授業でしたか？	3.50	24	21	47	7	5	104
4	教員に親しみが持てましたか？	3.72	40	13	39	6	6	104
授業の工夫について		平均値	5の数	4の数	3の数	2の数	1の数	回答数
5	レジュメの内容は役に立ちましたか？	4.00	42	29	25	4	3	103
6	レジュメの内容は楽しめましたか？	3.64	31	18	39	8	4	100
7	レジュメの「穴埋め」は役に立ちましたか？	3.83	40	23	24	14	2	103
8	レジュメの「穴埋め」は楽しめましたか？	3.53	25	25	32	14	4	100
9	グループ討論とプレゼンテーションは役に立ちましたか？	3.73	28	36	26	9	4	103
10	グループ討論とプレゼンテーションは楽しめましたか？	3.68	37	19	27	9	8	100
11	公開討論会「しゃべり場」は役に立ちましたか？	3.30	21	18	44	9	10	102
12	公開討論会「しゃべり場」は楽しめましたか？	3.35	23	21	32	16	8	100
13	最終回の「討論による復習」は役に立ちましたか？	3.90	36	30	23	4	5	98
14	最終回の「討論による復習」は楽しめましたか？	3.47	22	22	40	8	6	98
教員について		平均値	5の数	4の数	3の数	2の数	1の数	回答数
15	言葉づかいは適切でしたか？	3.93	46	16	32	9	1	104
16	話す速さは適切でしたか？	4.10	46	30	21	6	1	104
17	説明はわかりやすかったですか？	4.08	48	26	22	6	2	104
18	授業の進度は適切でしたか？	4.03	42	30	25	7	0	104
19	板書は適切でしたか？	3.88	42	21	31	6	4	104
20	授業の始まりと終わりは時間どおりでしたか？	4.27	58	23	18	3	2	104
21	私語の取り締まりは適切でしたか？	3.96	43	25	26	9	1	104
22	熱意を持って取り組んでいると感じましたか？	4.13	47	35	14	4	4	104
23	服装や清潔感に問題はありませんでしたか？	4.15	48	31	19	5	1	104
24	同教員の他の授業も受けたいと思いますか？	3.89	44	21	29	4	6	104
25	ここまでの設問に正確に答えましたか？(5か1)	-	-	-	-	-	-	-
自分の態度について		平均値	5の数	4の数	3の数	2の数	1の数	回答数
26	授業中、私語や他事をしたことがありますか？	2.78	18	16	23	19	28	104
27	授業中、私語や他事で注意を受けたことがありますか？	1.99	8	13	10	12	61	104
28	授業中、居眠りをしたことがありますか？	2.33	13	3	23	31	34	104
29	授業に遅刻したり、早退をしたりしたことがありますか？	1.88	7	4	16	20	57	104
30	授業をサボった(ずる休みをした)ことがありますか？	2.13	11	14	9	14	56	104
31	授業に関係のないことでスマホを使ったことがありますか？	2.70	20	8	26	21	29	104
32	授業中、イヤホンで音楽や動画を視聴したことがありますか？	2.11	10	14	8	17	55	104
33	授業中、ゲームをしたことがありますか？	2.24	15	9	13	16	51	104
34	授業中、マンガを読んだことがありますか？	1.76	8	3	13	12	68	104
35	授業中であってもスマホの使用を認めるべきだと思いますか？	3.17	29	8	34	16	16	103
自分の成長について		平均値	5の数	4の数	3の数	2の数	1の数	回答数
36	グループ討論には積極的に参加しましたか？	4.02	56	13	22	7	6	104
37	1回以上リーダーや司会を経験しましたか？	3.39	46	7	16	12	23	104
38	1回以上プレゼンテーションをしましたか？	3.67	54	8	16	6	20	104
39	授業を通じてリーダーシップ力が伸びたと思いますか？	3.27	23	20	37	10	14	104
40	授業を通じてコミュニケーション力が伸びたと思いますか？	3.49	26	25	33	14	6	104
41	授業を通じてプレゼンテーション力が伸びたと思いますか？	3.52	29	21	34	15	5	104
42	授業を通じて専門知識が増えたと思いますか？	3.90	41	28	23	8	4	104
43	授業を通じて何らかの変化や成長を感じますか？	3.73	32	29	31	7	5	104
44	この授業の形式(能動的学習)は、あなたに適していると思いますか？	3.69	36	22	30	10	6	104
45	すべての設問に正確に答えましたか？	-	-	-	-	-	-	-

別表2 アンケートの集計結果 (日本人学生)

設問		平均値	5の数	4の数	3の数	2の数	1の数	回答数
1	授業に興味が持てましたか?	3.79	19	19	25	1	2	66
2	授業内容は就職活動や卒業後の社会生活に役立つと思いますか?	3.94	21	24	18	2	1	66
3	他者に勧めたいと思える授業でしたか?	3.56	15	15	30	4	2	66
4	教員に親しみが持てましたか?	3.56	19	11	28	4	4	66
授業の工夫について		平均値	5の数	4の数	3の数	2の数	1の数	回答数
5	レジュメの内容は役に立ちましたか?	4.03	24	24	15	2	1	66
6	レジュメの内容は楽しめましたか?	3.48	17	11	28	7	3	66
7	レジュメの「穴埋め」は役に立ちましたか?	3.89	23	18	21	3	1	66
8	レジュメの「穴埋め」は楽しめましたか?	3.23	11	12	27	13	3	66
9	グループ討論とプレゼンテーションは役に立ちましたか?	3.61	16	21	20	5	4	66
10	グループ討論とプレゼンテーションは楽しめましたか?	3.33	13	16	24	6	7	66
11	公開討論会「しゃべり場」は役に立ちましたか?	3.30	10	16	28	8	4	66
12	公開討論会「しゃべり場」は楽しめましたか?	2.94	9	9	25	15	8	66
13	最終回の「討論による復習」は役に立ちましたか?	3.97	22	20	19	1	1	63
14	最終回の「討論による復習」は楽しめましたか?	3.30	12	13	26	6	6	63
教員について		平均値	5の数	4の数	3の数	2の数	1の数	回答数
15	言葉づかいは適切でしたか?	3.89	26	14	20	5	1	66
16	話す速さは適切でしたか?	4.03	25	21	17	3	0	66
17	説明はわかりやすかったですか?	3.91	23	21	16	5	1	66
18	授業の進度は適切でしたか?	4.03	28	17	16	5	0	66
19	板書は適切でしたか?	3.94	25	18	18	4	1	66
20	授業の始まりと終わりは時間どおりでしたか?	4.14	32	16	14	3	1	66
21	私語の取り締まりは適切でしたか?	4.05	29	15	18	4	0	66
22	熱意を持って取り組んでいると感じましたか?	4.29	34	20	9	3	0	66
23	服装や清潔感に問題はありませんでしたか?	4.21	34	15	14	3	0	66
24	同教員の他の授業も受けたいと思いますか?	3.71	23	12	24	3	4	66
25	ここまでの設問に正確に答えましたか? (5か1)	-	-	-	-	-	-	-
自分の態度について		平均値	5の数	4の数	3の数	2の数	1の数	回答数
26	授業中、私語や他事をしたことがありますか?	2.58	10	9	11	15	21	66
27	授業中、私語や他事で注意を受けたことがありますか?	1.59	3	4	6	3	50	66
28	授業中、居眠りをしたことがありますか?	2.38	11	1	16	12	26	66
29	授業に遅刻したり、早退をしたりしたことがありますか?	1.71	5	3	7	4	47	66
30	授業をサボった(ずる休みをした)ことがありますか?	1.70	6	3	4	5	48	66
31	授業に関係のないことでスマホを使ったことがありますか?	2.82	15	7	14	11	19	66
32	授業中、イヤホンで音楽や動画を視聴したことがありますか?	1.95	8	5	6	4	43	66
33	授業中、ゲームをしたことがありますか?	2.12	12	1	9	5	39	66
34	授業中、マンガを読んだことがありますか?	1.55	4	3	4	3	52	66
35	授業中であってもスマホの使用を認めるべきだと思いますか?	3.03	13	8	27	4	14	66
自分の成長について		平均値	5の数	4の数	3の数	2の数	1の数	回答数
36	グループ討論には積極的に参加しましたか?	3.89	30	10	18	5	3	66
37	1回以上リーダーや司会を経験しましたか?	3.24	28	3	12	3	20	66
38	1回以上プレゼンテーションをしましたか?	3.29	28	4	11	5	18	66
39	授業を通じてリーダーシップ力が伸びたと思いますか?	2.92	11	7	28	6	14	66
40	授業を通じてコミュニケーション力が伸びたと思いますか?	3.35	14	14	25	7	6	66
41	授業を通じてプレゼンテーション力が伸びたと思いますか?	3.39	18	8	27	8	5	66
42	授業を通じて専門知識が増えたと思いますか?	3.79	23	17	18	5	3	66
43	授業を通じて何らかの変化や成長を感じますか?	3.65	19	18	20	5	4	66
44	この授業の形式(能動的学習)は、あなたに適していると思いますか?	3.64	24	9	22	7	4	66
45	すべての設問に正確に答えましたか?	-	-	-	-	-	-	-

注 日本人学生と留学生の区別を示していない回答は捨象した。

別表3 アンケートの集計結果（留学生）

設問		平均値	5の数	4の数	3の数	2の数	1の数	回答数
1	授業に興味が持てましたか？	4.28	13	12	3	1	0	29
2	授業内容は就職活動や卒業後の社会生活に役立つと思いますか？	4.41	20	2	6	1	0	29
3	他者に勧めたいと思える授業でしたか？	3.55	8	5	13	1	2	29
4	教員に親しみが持てましたか？	4.31	19	2	7	0	1	29
授業の工夫について		平均値	5の数	4の数	3の数	2の数	1の数	回答数
5	レジュメの内容は役に立ちましたか？	3.93	14	2	9	2	1	28
6	レジュメの内容は楽しめましたか？	3.89	11	5	9	1	1	27
7	レジュメの「穴埋め」は役に立ちましたか？	3.61	12	3	3	10	0	28
8	レジュメの「穴埋め」は楽しめましたか？	4.19	11	11	4	1	0	27
9	グループ討論とプレゼンテーションは役に立ちましたか？	4.07	10	12	4	2	0	28
10	グループ討論とプレゼンテーションは楽しめましたか？	4.56	21	2	2	2	0	27
11	公開討論会「しゃべり場」は役に立ちましたか？	3.52	9	2	13	0	3	27
12	公開討論会「しゃべり場」は楽しめましたか？	4.26	12	10	5	0	0	27
13	最終回の「討論による復習」は役に立ちましたか？	3.78	10	9	3	2	3	27
14	最終回の「討論による復習」は楽しめましたか？	3.70	6	8	12	1	0	27
教員について		平均値	5の数	4の数	3の数	2の数	1の数	回答数
15	言葉づかいは適切でしたか？	4.00	15	1	11	2	0	29
16	話す速さは適切でしたか？	4.31	17	7	3	1	1	29
17	説明はわかりやすかったですか？	4.52	21	2	6	0	0	29
18	授業の進度は適切でしたか？	4.00	10	10	8	1	0	29
19	板書は適切でしたか？	3.72	13	1	11	2	2	29
20	授業の始まりと終わりは時間どおりでしたか？	4.55	20	5	4	0	0	29
21	私語の取り締まりは適切でしたか？	3.90	10	9	7	3	0	29
22	熱意を持って取り組んでいると感じましたか？	3.90	9	14	3	0	3	29
23	服装や清潔感に問題はありませんでしたか？	4.00	8	15	4	2	0	29
24	同教員の他の授業も受けたいと思いますか？	4.34	16	8	4	1	0	29
25	ここまでの設問に正確に答えましたか？(5か1)	-	-	-	-	-	-	-
自分の態度について		平均値	5の数	4の数	3の数	2の数	1の数	回答数
26	授業中、私語や他事をしたことがありますか？	3.10	4	7	10	4	4	29
27	授業中、私語や他事で注意を受けたことがありますか？	2.90	4	8	4	7	6	29
28	授業中、居眠りをしたことがありますか？	2.28	1	1	6	18	3	29
29	授業に遅刻したり、早退をしたりしたことがありますか？	2.28	1	1	7	16	4	29
30	授業をサボった(ずる休みをした)ことがありますか？	3.03	3	10	4	9	3	29
31	授業に関係のないことでスマホを使ったことがありますか？	2.38	2	0	11	10	6	29
32	授業中、イヤホンで音楽や動画を視聴したことがありますか？	2.45	1	8	2	10	8	29
33	授業中、ゲームをしたことがありますか？	2.41	1	7	3	10	8	29
34	授業中、マンガを読んだことがありますか？	2.28	3	0	9	7	10	29
35	授業中であってもスマホの使用を認めるべきだと思いますか？	3.46	12	0	5	11	0	28
自分の成長について		平均値	5の数	4の数	3の数	2の数	1の数	回答数
36	グループ討論には積極的に参加しましたか？	4.31	20	2	4	2	1	29
37	1回以上リーダーや司会を経験しましたか？	3.55	12	3	4	9	1	29
38	1回以上プレゼンテーションをしましたか？	4.38	20	3	4	1	1	29
39	授業を通じてリーダーシップ力が伸びたと思いますか？	3.93	9	11	7	2	0	29
40	授業を通じてコミュニケーション力が伸びたと思いますか？	3.90	9	11	6	3	0	29
41	授業を通じてプレゼンテーション力が伸びたと思いますか？	3.86	8	13	4	4	0	29
42	授業を通じて専門知識が増えたと思いますか？	4.10	13	9	4	3	0	29
43	授業を通じて何らかの変化や成長を感じますか？	3.97	11	9	7	1	1	29
44	この授業の形式(能動的学習)は、あなたに適していると思いますか？	3.93	9	12	6	1	1	29
45	すべての設問に正確に答えましたか？	-	-	-	-	-	-	-

注 日本人学生と留学生の区別を示していない回答は捨象した。

別表4 自由記述欄

1	留学生との関わりも増えて、仲良くなれたのでよかったです。留学生も良い人ばかりで話しやすく楽しかった。最後の方になって、もっとちゃんとしとけばよかった。と思いました。すいませんでした。次は後悔しないように最初からちゃんとします。
2	先生の熱意がとても伝わる授業で楽しかったです。自分も先生のように同級生に注意できるくらいの人間になりたいです。経済学のことはよくわかるわけではないですが人間的にこの授業で学ぶことが多かったと感じます。
3	すごく楽しかったです。
4	前期は、あまり積極的にやれていなかったのですが、後期は積極的にやっていきたい。
5	本当に楽しく授業ができました。ディスカッションはためになると思った。
6	とてもいい先生に出会えてよかったです。こんなにもいい対応で元気になります。ありがとうございました。

注: 記述のあった6件すべてについて、原文のまま抜粋した。

3. 分析

アンケートの分析は、「受講者全体」「日本人学生」「留学生」の3つの区分で行った。有効回答は、受講者全体が104人(分析対象者173人の60.1%)、日本人学生が66人(有効回答104人の63.5%)、留学生が29人(同27.8%)であった。日本人学生と留学生の区分を示していない回答9人分(同8.7%)は、受講者全体の分析にのみ含めた。

1) 授業全体に対する評価

授業に関する設問は、授業に興味を持てたか(問1)、就職活動(以下「就活」と略す)・社会生活で役立つと思うか(問2)、他者に勧めたいと思うか(問3)、教員に親しみが持てたか(問4)の4つである。

図1は、この4つについて、受講者全体、日本人学生、留学生別の平均値を示す。これらのすべての設問に対する評価は、5段階評価の中位的を表す素点3(どちらともいえない)を上回ってはいるが、日本人学生と留学生の評価には大きな差がある。特に、設問1、2、4の評価に顕著な差があり、日本人学生の評価は留学生よりも低い。

一方、問3は両者共に低い評価で一致しており、授業内容に興味があり、就活や社会生活に役立つと感じ、さらに、教員に親しみを感ずる受講者であっても、「他者に勧めたいほどの授業ではない」と考える者が比較的多いことを示す。その理由としては、遅刻や私語に対する取り締まりを厳密に行ったため、「厳しい授業」と感じた学生が多かったからではないかと考える。

各設問の相関分析では、日本人学生については、問1(授業への関心)に対して、問2(就活・社会生活で役立つ:相関係数0.66)、問3(他者に勧めたい:同0.83)、問4(教員に対する親しみ:同0.73)に、強い正相関が示された。すなわち、問1の評価が高い受講者は問2から4の評価も高い傾向が強く、その逆もまた然りである。さらに、問2と問3(相関係数0.73)、問3と問4(同0.76)にも強い正相関が表れている。一方、留学生においては、こうした相関は明確に示されなかった(4つの問の相関係数は0.27から0.57の範囲であった)。

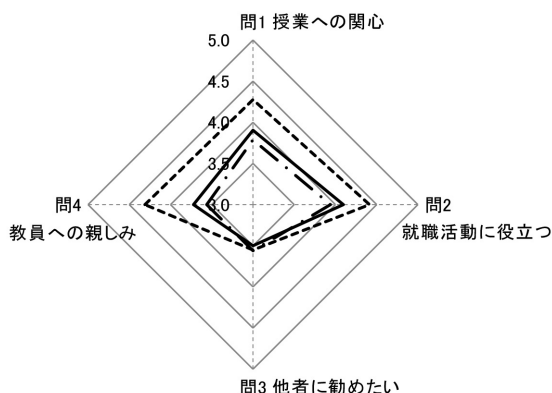


図1 授業全体に対する評価

- 注1 実線は受講者全体、一点鎖線は日本人、点線は留学生の値を示す。
注2 受講者全体の値には、日本人と留学生の区別を示していない9人のデータが含まれるため、日本人・留学生の平均値と一致しない。

2) 授業の工夫に対する評価

授業の工夫は5つであり、その有用性（学習に役立つ）と楽しさ（楽しく学べる）を評価するために、各項目に2つの問を設けた。評価対象となる項目（授業の工夫）は、①レジュメの内容（問5・6）、②レジュメの穴埋め問題（問7・8）、③グループ討論と発表（問9・10）、④公開討論会（問11・12）、⑤討論による復習（問13・14）であり、奇数の問（問7～13）が「学習に役立つ」、偶数の問（問8～14）が「楽しく学べる」に対する評価を示す。

ちなみに、④の公開討論会は、4回目の討論の感想の中に、「他の教室の議論も聞いてみたい」「留学生の考えも聞きたい」などの要望があったため、全5回のグループ討論とは別に、教員による講義のうちの1回（第14回目の授業）の中で実施した。これは、当初の授業設計にはない工夫であったため、アンケートの評価項目に含まれていなかったが（アンケートは授業の設計段階で作成）、より効果的なPBLの手法を考えるための参考資料とするために、評価項目に追加した。

図2は、授業の工夫に対する評価を示しており、左図が有用性の平均値を、右図が楽しさの平均値を表す。左図の設問5、7、13は、日本人学生の方が留学生よりも評価が高い。これらの設問は、①レジュメの内容、②レジュメの穴埋め問題、⑤討論による復習の有用性を示していることから、日本人学生は、知識の蓄積に関連する部分の工夫をより高く評価している様子がうかがえる。

一方、問9は、③のグループ討論と発表の有用性を示すが、留学生の方が日本人学生よりも評価が高い。これは、グループ討論を通じて、学内に知り合いが増えたことに由来すると考えられる。この授業は1年生の必修科目であり、また前期の開講であることから、受講者は互いに顔見知り程度の関係である。ただ、本学の日本人学生の場合、そのほとんどが体育系のクラブに所属しており、入学前からクラブ活動に関連した知り合いがいるのに対し、留学生のほぼすべてはクラブに所属していない。そのため、この授業のグループ討論が、他の

留学生や日本人学生との交流を促すことになり、これが留学生に「役立つ」と受け止められたと思われる。反対に、日本人学生はクラブ関係の知り合いを中心に交流する傾向があり、「他者と話すのが苦手」「討論は好きじゃない」など、他者との交流に消極的な意見もあった。

他方、問11は、④の公開討論会の有用性を示すが、特に日本人学生の評価が低かった。この公開討論会のアイデアは、第13回目の授業(4回目の討論を実施)の感想から着想を得たことと、最終回(第15回目の授業)となる5回目の討論まで時間がなかったことから(初回の授業説明が長引き、スケジュールが1コマ分遅れたため、4回目と5回目の討論の間が2週間になった)、事前告知の時間がなく、当日の授業の冒頭で趣旨を説明して参加希望者を募った。当初、10人程度の参加を予定していたが、自発的に参加を希望する受講者がいなかったため、アルバイト経験のある日本人学生2人と留学生2人を筆者が指名し、賃金と職場環境について議論してもらった。しかし、討論がまったく進まなかったため、筆者が質問をして、その回答を用いて労働問題の解説を行ったことから、意図した効果を得るには至らなかった。

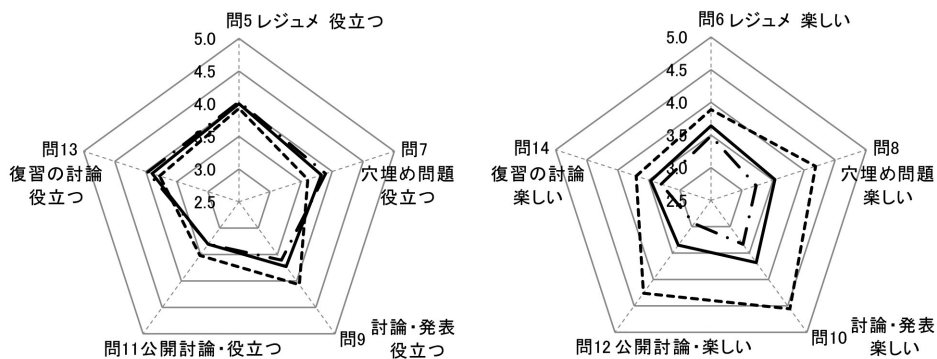


図2 授業の工夫に対する評価(左図は「役立つ」、右図は「楽しい」を示す)

注1 実線は受講者全体、一点鎖線は日本人、点線は留学生の値を示す。

注2 受講者全体の値には、日本人と留学生の区別を示していない9人のデータが含まれるため、日本人・留学生の平均値と一致しない。

図2の右図は、授業の工夫に関する楽しさを示す。留学生の評価は、すべての項目において日本人学生の評価を上回っており、中でも③のグループ討論と発表の楽しさを示す問10の評価が最も高い。これに関して、日本人学生から「留学生の知識がすごかった」⁹⁾、「留学生が自発的に発表を担っていた」¹⁰⁾などの意見があり、また、留学生からも、日本人学生と討論に対して「嬉しかった」¹¹⁾とする感想が聞かれた。こうした様子から、留学生が入念な準備をして討論に臨み、積極的に議論を行っていたことがうかがえた。

一方、日本人学生による楽しさの評価は、どれも素点3から3.5の範囲であり、「どちらとも言えない」か「少しは楽しめる」程度であったことがうかがえる。しかし、図2の左右の図を見比べると、授業の工夫のすべてにおいて、日本人学生の評価は「楽しい」よりも「役立つ」の方が高く、留学生の評価とは正反対になっている。ここから、授業の工夫に対して、日本人学生は「あまり楽しくないが、役に立つ」、留学生は「楽しいが、あまり役立

たない」と感じた者が多かったことがうかがえる。この両者の評価を総合し、授業の工夫に対する全体的な評価を示すのが図3である。

図3は、問5から14のうちの「役立つ」を横軸に、「楽しい」を縦軸にとって、受講者全体の評価をプロットした図である。点が図の右に位置するほど役に立ち、上に位置するほど楽しめることを示す。この授業で実施した5つの工夫は、縦軸・横軸共に、すべて素点3から4の範囲で評価された。

この授業は高等教育機関の開講科目であることから、教育の有用性（役立つ）に対する評価を重視し、①レジュメの内容、②レジュメの穴埋め問題、④公開討論会の順に、教育効果が高かったと捉える。他方、最も楽しかったのは③のグループ討論と発表であり、総合的に最も評価が低かったのは⑤の討論による復習であった。

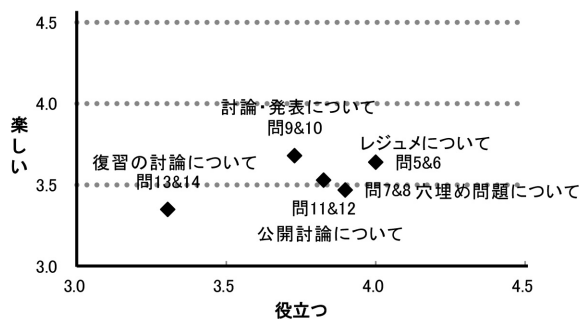


図3 「役立つ」と「楽しい」による授業の工夫に対する評価

注 この図は受講者全体の値を示すため、数値には、日本人学生と留学生の区分を示していない9人のデータが含まれる。

3) 受講者の成長に対する評価

図4は、受講者自身の成長に対する評価を表す。ここでは、まず、グループ討論に対する積極性（問36）、グループリーダーや司会を担ったか否か（問37）、プレゼンテーションに対する積極性（問38）を問う。問37は、グループリーダーと発表者を話し合っ決めてように指示したこと（発表者は何人でもよいとした）、司会については、時間短縮のためにグループ番号で割り振ったが、不都合があれば教室ごとに相談して決めるように指示したことから、これらに対する積極性を調査する目的で設けた。

こうした設問で自らの行動を顧みたと、リーダーシップの成長（問39）、コミュニケーション力の成長（問40）、プレゼンテーション力の成長（問41）、専門知識の増加（問42）について自己評価させ、さらに、授業を通じた成長や変化の実感（問43）、AL型授業が自身の学習に適しているか否か（問44）を振り返らせた。

評価の結果は、留学生の方が日本人学生よりも授業を通じた成長や変化を認識していることを示す。例えば、グループリーダーや司会（問37）は、5、6人（グループ）で1人（グループ）が担うため、全体的に平均値は低いが、その他の項目に対する留学生の評価は素点4に近い。特に、グループ討論とプレゼンテーションに対する積極性（問36、38）の評価は

素点4.5に近いことから、積極的にグループワークを行い、意見表明をしたことがうかがえる。

また、各設問の相関分析では、問43(成長や変化の実感)に対して、問39(リーダーシップ:相関係数0.81)、問40(コミュニケーション力:同0.87)、問41(プレゼンテーション力:同0.72)に強い正相関が示された。一方、問40と問41にも強い正相関(相関係数0.91)が表れていることから、留学生は、主に他者との交流(グループワークを通じたアウトプット)を通じて、自らの成長や変化を実感したと考えられる。

これに対して日本人学生は、グループ討論に対する積極性(問36)、専門知識の増加(問42)、成長や変化の実感(問43)、AL型授業の適性(問44)の評価が相対的に高く、この授業のALに興味を持って取り組んだ様子がうかがえる。一方、プレゼンテーションに対する積極性(問38)、リーダーシップ(問39)、コミュニケーション力(問40)、プレゼンテーション力(問41)の評価は比較的低く、人前で話すことや積極的なコミュニケーションに苦手意識を持つ受講者が相対的に多いことがうかがえる。

事実、相関分析では、問40(コミュニケーション力)と問43(成長や変化の実感)が強い正相関(相関係数0.72)を示しており、コミュニケーションに苦手意識を持つ受講者ほど、授業を通じた成長や変化を感じられない傾向が強いことがうかがえる。他方、問1(授業への興味)と問44(AL型授業の適性)が比較的強い正相関(相関係数0.64)を示していることから、本研究で実施したPBLの手法が自らの学習に適していると感じる受講者ほど、この授業に興味を持つ傾向が表れている。

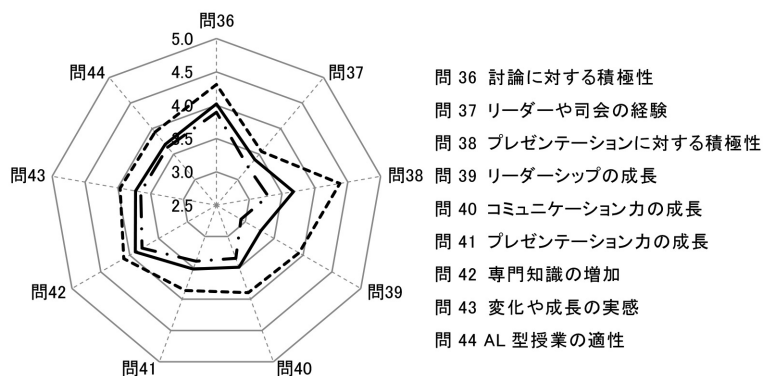


図4 受講者の成長に対する評価

注1 実線は受講者全体、一点鎖線は日本人、点線は留学生の値を示す。

注2 受講者全体の値には、日本人と留学生の区別を示していない9人のデータが含まれるため、日本人・留学生の平均値と一致しない。

結論

本研究では、大規模講義(受講者の多い講義形式の授業)における高次のAL(PBLを用いたAL)を考案し、その手法の教育効果を検証した。その方法は、テーマを設定したグループ討論であり、教員がテーマに関する講義を2回行い、その後、受講者がグループ討論

を行うという、3回1セットのPBLである。

しかし、こうした手法が、「討論をさせればALになる」という「型」となり、教育部会が指摘するような、「型」に拘泥することでALの目的を見失う事態に陥らないために、①討論で持論を導き、それを聴衆の前で発表すること、②その持論を受講者が相互評価すること、③その評価が成績の20%に反映されることを定め、「能動的な学修（AL）」を促すための仕組みとした。

こうして授業を行った結果、グループ討論を用いたPBLは、受講者全体の評価における「楽しさ（楽しく学べる）」では最も高い評価を得たが、「役立つ（学習に対する有用性）」においては、レジュメの内容や穴埋め問題に及ばなかった。ただ、レジュメの内容や穴埋め問題の有用性が高いということは、授業そのものの有用性が高いことを示唆するため、今後は、これらの内容を適切にグループ討論につなげてゆくことで、「楽しく学べて役立つ討論」への発展を目指す。

一方、授業における作業内容と受講者への対応は、日本人学生と留学生の双方に対してまったく同じであったにも関わらず、ほとんどの調査項目において、留学生の方が日本人学生よりも高い評価をした。その違いは、問1の「授業への関心」と問4の「教員に対する親しみ」の相関関係の違いに表れており、特に日本人学生はその傾向が強い。つまり、教員に親しみを感じる受講者は授業に対する興味も高く、逆に、教員に親しみを感じない受講者は授業に対する興味も低い傾向が強いため、受講者と意識的・積極的にコミュニケーションを図り、警戒心を解いたり心理的な距離感を縮めたりすることができれば、授業に対する興味・関心が高まることが期待できる。こうした働きかけが、能動的な学修を促すための第一歩となるだろう。

他方、PBLを行う場合の手法もALの効果を左右すると言える。本研究では、その手法としてグループ討論を用いたが、受講者が他者との討論を好むか否かによって、ALの効果が分かれる。すなわち、討論を好む受講者は自ずとALを体現するが、そうでない者には逆効果となることもある。しかし、討論に苦手意識を持っていても、実践することで興味が湧くということは、決して珍しいことではなく、本研究の授業における出席カードや討論用紙の自由記述からは、こうした「食わず嫌い」の受講者が多かったことがうかがえた。したがって、ALを促進するための手法は、受講者の好き嫌いで選択するのではなく、やらせた反応を見て判断する必要がある、「食わず嫌い」を是正することもALの促進につながると考える。

また、留学生の中には、日本人学生を驚かせるほど入念に討論の準備を行い、グループ討論において圧倒的な存在感を示した者がいた。こうした留学生は、すでにALが実践できており、その言動が、他者の能動性を刺激することとなった。このことから、全受講者に対して個別にALを促すことのみには捉われず、用いた手法やテーマに対して適性を示す受講者を活用することも有効だと言える。すなわち、能動的に学んでいる受講者を見出し、その意欲や情熱が他者と共有されるように仕向ければ、他の受講者の能動性を刺激することが期待できる。そのために有用な手法やテーマは工夫次第であり、本研究で用いた工夫は一例にすぎない。

学習意欲が高い学生は、自ら関心事項を見出して学業に取り組むが、意欲が低い学生は、授業にPBLを導入しても、その手法やテーマに関心が持てなければ、能動的な学修にはつながらない。また、学習意欲の高い学生であっても、すべての事柄を常に能動的に学ぶことができるわけではないため、万能なPBLや完璧な雛形を作ることは不可能であろう。そこで、PBLの設計やALの促進に当たっては、受講者の適性を見極めと「食わず嫌い」の是正が重要だと考える。そのために、受講者の反応を引き出す工夫と努力を重ね、その結果に合わせた軌道修正と試行錯誤の心構えが不可欠である。

一方、学問の楽しさを感じ取ることは容易でないが、だからといって「苦行」という印象を植え付けてしまうと「食わず嫌い」を助長しかねない。そのため、「学習効果の向上」を優先しつつも、少しでも楽しく学べる、すなわち「知的好奇心の喚起」につながるような教育方法を模索することが、自ずとALの推進につながると言えるだろう。

注

- 1) 接続会議は、アクティブラーニング(AL)の和訳を「能動的な学修」と表記しているため、本稿もこれに倣い、この意味で用いるときは「学習」ではなく「学修」と記す。
- 2) 接続会議の「最終報告」では、中教審の「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について(諮問)」で使用されていた「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習(いわゆる「アクティブ・ラーニング」)」という文言が、そのまま用いられている(高大接続システム改革会議、2016:7-8)。
- 3) 授業の規模を受講者の数によって区分する定義はないため、本稿では「受講者が100人以上である講義形式の授業」を指して「大規模講義」としている。
- 4) 文部科学省によるFDの定義は、「教員が授業内容・方法を改善し向上させるための組織的な取組の総称。その意味するところは極めて広範にわたるが、具体的な例としては、教員相互の授業参観の実施、授業方法についての研究会の開催、新任教員のための研修会の開催などを挙げることができる」というものである(中央教育審議会、2005:83)。
- 5) 5回の討論のテーマは、第1回目から順に「商品と商品でないものについて」「兌換紙幣と不換紙幣について」「資本家と労働者について」「搾取について」「各テーマの復習のための討論」である。
- 6) 受講者に任意でペアを作らせたのは、話しやすい相手と組むことで、議論が促されることを期待したためである。一方、ランダムにグループを編成することで、強制的に他者との討論を促す方法にも利点はあるが、この授業は1年生の前期開講の科目であるため、慣れた頃を見計らってランダム形式を導入することとし、まずは任意で実施した。
- 7) 相互評価の順位付けに自らのグループを含めるか否かについては、含めていたグループが多かったため、今回は含めることとした。しかし、含めない方がより客観的な評価になるため、今後の実践においては、これを含めない方がよいと考える。
- 8) 苦情を放置すると授業への参加意欲が低下するため、次の回の討論で、対応策として全グループの点呼を行った。しかし、これは非常に時間がかかるため、毎回行うことはせず、「今後も抜き打ちで行う」と明言しておくことで不正の抑止力とした。

- 9) 全文は、「こないだより、中身が濃い話し合いが出来たと思う。真面目に授業を受けている留学生の知識がすごく多いので、見習ってちゃんと授業を受けようと思った」であり、2度目のディスカッションを行った2016年6月2日の授業の「出席カード」に記載された感想である。
- 10) 全文は、「どの班も留学生と協力があり、発表時に留学生がすすんでしていたので良くなっていると思う」であり、4度目のディスカッションを行った2016年7月14日の授業の「投票用紙」に記載された感想である。
- 11) 全文は、「はじめて日本人と一緒にディスカッションをやって、ほんとうにうれしかった」であり、4度目のディスカッションを行った2016年7月14日の授業の「投票用紙」に記載された感想である。

参考文献

- 1) 井澤陽介『授業の見方』東洋館出版社、2017年7月
- 2) 小田隆治編『大学におけるアクティブ・ラーニングの現在』ナカニシヤ出版、2016年11月
- 3) 小原友行編著『アクティブ・ラーニングを位置づけた小学校社会科の授業プラン』明治図書出版、2017年3月
- 4) 河合塾「河合塾からの2011年度大学のアクティブラーニング調査報告」河合塾編著『「深い学び」につながるアクティブラーニング』東信堂、2013年4月、pp. 5-243
- 5) 菊池省三、和気政司、新川雄也、石原清貴、田中稔也、南山拓也、岡崎陽介、原田泰造『小学校算数教科書にそって使えるアクティブ・ラーニング(主体的・対話的で深い学び)50の授業実践例5・6年』喜楽研、2017年3月
- 6) 教育課程企画特別部会「論点整理」2015年8月26日
- 7) 高大接続システム改革会議「最終報告」2016年3月31日
- 8) 小林昭文、鈴木達哉、鈴木映司『現場ですぐに使えるアクティブラーニング実践』産業能率大学出版部、2015年8月
- 9) 私立大学情報教育協会『大学教育と情報』2016年9月
- 10) 中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像（答申）」2005年1月28日
- 11) 中央教育審議会「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」2014年11月20日<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm> (2016年11月21日参照)
- 12) 中部地域大学グループ・東海Aチーム編『アクティブラーニング失敗事例ハンドブック』一粒書房、2014年11月
- 13) 中渕正亮監修、長崎伸仁、三津村正和、正木友則編著『アクティブ・ラーニングで授業を変える「判断のしかけ」を取り入れた小学校国語科の学習課題48』明治図書出版、2017年1月
- 14) 中野謙「問題解決型インターンシップ（PBI）によるアクティブラーニング（AL）効果の考察」東大阪大学編『教育研究紀要』第13号、2016年3月
- 15) 永田敬、林一雅『アクティブラーニングのデザイン』東京大学出版、2016年2月
- 16) 溝上慎一「何をもちてディープラーニングとなるのか？」河合塾編著『「深い学び」につながるアクティブラーニング』東信堂、2013年4月、pp. 277-298
- 17) 溝上慎一、成田秀夫編『アクティブラーニングとしてのPBLと探究的な学習』東信堂、2016年3月

-
- 18) 森田和良編著『学校理科アクティブ・ラーニングの授業展開』東洋館出版社、2016年7月
 - 19) 安永悟、関田一彦、水野正朗編『アクティブラーニングの技法・授業デザイン』東信堂、2016年3月
 - 20) 山内太地、本間正人『高大接続改革』筑摩書房、2016年10月